



**USP**  
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

FACULTAD DE CIENCIAS DE  
LA SALUD  
Escuela Profesional de  
Psicología

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACION  
ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA,  
BARRANCA, 2017.**

**Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología que presenta la Bachiller:**

**CARMEN DEL ROSARIO NÚÑEZ TREJO**

**ASESORA: ERICA MILLONES ALBA**

**CHIMBOTE – PERÚ**

**2017**

## **PALABRAS CLAVES**

Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica, estudiantes de secundaria.

Emotional Intelligence, Academic Procrastination, students of secondary.

## **DEDICATORIA**

A mi madre, mi familia y Bani por todo su amor y apoyo incondicional.

A Dios y a mi Padre, quienes desde el cielo guían mi camino, me iluminan y  
bendicen siempre.

## **AGRADECIMIENTO**

A los directivos, personal docente de la Institución Educativa en la que se realizó el estudio, por las facilidades otorgadas.

A los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa por su colaboración a la hora de realizar los enunciados del instrumento aplicado.

A mí querida madre por su paciencia y dedicación todos los días de mi vida, a mi familia por acompañarme, con amor, perseverancia y confianza en este periodo de formación profesional.

A Bani por ser esa persona incondicional en mi vida y en mis sueños, por su paciencia y amor en todo momento.

Agradezco a la Lic. Margarita Ayala. Lic. Carmen Guzmán y Lic. Gustavo Meza por su amistad incondicional y apoyo absoluto.

Agradezco también a la asesora Mg. Erica Millones Alba, por sus correctas orientaciones metodológicas y colaboración en todo el proceso de la investigación.

Finalmente no podría concluir, sin manifestar mi más profunda admiración, agradecimiento y respeto a mi Padre Alfredo Núñez, quien me guía desde el cielo y está presente en mi memoria.

## **DERECHO DE AUTORÍA**

Como egresa de la Universidad San Pedro y de la Escuela profesional de Psicología, Br. Núñez Trejo, Carmen del Rosario y de acuerdo con el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Salud, dejo constancia de que esta investigación es de carácter científico y genuino; y pongo a disposición de la Universidad y de la comunidad científica.

## **PRESENTACIÓN**

Dando cumplimiento al Reglamento de Grados y Títulos de la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Pedro, tengo el agrado de presentar al jurado evaluador, la comunidad universitaria y la comunidad científica los resultados correspondientes a la investigación titulada Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca 2017. El presente documento está estructurado de la siguiente manera: La introducción, donde se incluye los antecedentes y fundamentación científica, la justificación del estudio, el problema, el marco teórico-conceptual y los objetivos de la investigación. Los materiales y métodos donde se describe el tipo, nivel y diseño de investigación, la población, las técnicas e instrumentos; así como también los procedimientos para la recolección de la información y protección de los derechos humanos. Los resultados, que incluye el análisis y discusión del estudio. Las conclusiones y recomendaciones; y finalmente las referencias bibliográficas y los apéndices.

La investigadora y asesora, no dudamos que los contenidos de la investigación serán bien recibidos por quienes están interesados y busquen ahondar más en el tema. Esperamos que genere comentarios e iniciativas que permitan desarrollar nuevos conocimientos.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

CARATULA	
CONTRACARATULA	
PALABRAS CLAVES.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
DERECHO DE AUTORÍA.....	v
PRESENTACIÓN.....	vi
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
Antecedentes y Fundamentación Científica.....	1
Justificación de la Investigación.....	6
Problema.....	7
Marco Teórico-Conceptual.....	9
Hipótesis.....	37
Objetivos.....	41
MATERIAL Y MÉTODOS.....	42
Tipo, Nivel y Diseño de Investigación.....	42
Población.....	43
Método, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	44
Procedimiento de Recolección de Datos.....	47
Protección de los Derechos Humanos de los Sujetos en Estudio.....	48
RESULTADOS.....	49

Análisis.....	49
Discusión.....	61
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	67
Conclusiones.....	67
Recomendaciones.....	68
Referencias Bibliográficas.....	69
Anexos.....	74



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población de Estudiantes del Segundo grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, 2017.

Tabla 2: Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 3: Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 4: Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 5: Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 6: Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 7: Componente Ánimo general de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 8: Niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 9: Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 10: Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 11: Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 12: Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Tabla 13: Componente Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017. La metodología fue cuantitativa, correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de segundo grado de secundaria. Se evaluó a 98 estudiantes, siendo 53 varones y 45 mujeres cuyas edades fluctúan entre los 12 y 15 años de edad; se utilizó el Inventario Emocional de Baron Ice (Adaptación Peruana por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares) que evalúa los componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo; y la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998. (Adaptación por Oscar Álvarez) que evalúa la postergación académica. Los resultados indican que existe una relación negativa inversa entre ambas variables. Asimismo, se evidencia un nivel Promedio en los componentes Intrapersonal (59.2%), Interpersonal (43.9%), Manejo de Estrés (30.6%) y Estado de Ánimo (37.8%); asimismo, el componente Adaptabilidad con un nivel Excelente desarrollada (27.6%). En los niveles de Procrastinación académica se evidencia un nivel medio (40.8%), seguido de un nivel muy bajo (31.6%). Entre el componente Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica existe una relación negativa inversa.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica, estudiantes de secundaria.

## **ABSTRACT**

The present research had as objective to determine the relationship between Emotional Intelligence and Academic Procrastination in second grade secondary students of an Educational Institution, Barranca 2017. The methodology was quantitative correlational, non-experimental and cross-sectional design. The population was made up of high school students. 98 students were evaluated, being 53 men and 45 women whose ages fluctuate between the 12 and 15 years of age; The Baron Ice Emotional Inventory (Peruvian Adaptation by Nelly Ugarriza Chávez and Liz Pajares) was used to evaluate the Intrapersonal, Interpersonal, Stress Management, Adaptability and Mood components; And the Academic Procrastination Scale by Deborah Ann Busko, 1998. (Adapted by Oscar Álvarez), who evaluates academic postponement. The results indicate that there is an inverse negative relation between both variables. There is evidence of an average level in the Intrapersonal (59.2%), Interpersonal (43.9%), Stress Management (30.6%) and Mood (37.8%) components; Likewise, the Adaptability component with an excellent level developed (27.6%). In the levels of Academic Procrastination an average level (40.8%) was observed, followed by a very low level (31.6%). Between the Intrapersonal, Interpersonal, Stress Management, Adaptability and Emotional Intelligence Mood and Academic Procrastination components there is a negative inverse relationship.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Academic Procrastination, students of secondary.

## **I. Introducción**

### **1.1. Antecedentes y Fundamentación Científica**

Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens (2011), en su investigación titulada “La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica”, se plantearon como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, teniendo en cuenta la influencia del género y la edad en estas variables. La muestra estuvo formada por 192 estudiantes de psicología de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) y la UIB, 45 hombres y 147 mujeres. La procrastinación se evaluó a través de la escala D de Demora Académica (CLARIANA&MARTÍN, 2008) y la inteligencia emocional con el EQ-i (BARON, 1997). Se obtuvo resultados donde muestran que la procrastinación mantiene una correlación significativa negativa con la inteligencia intrapersonal, el coeficiente emocional y el estado de ánimo. Además, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en inteligencia intrapersonal e interpersonal, mientras que los hombres alcanzan puntuaciones superiores en el manejo del estrés y la adaptabilidad.

Por su parte, Cardona (2015) realiza una investigación referida a “Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios”. El objetivo propuesto se centró en identificar y analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia. Tal investigación fue desarrollada desde enfoque no experimental, de tipo transversal, con un nivel descriptivo-

correlacional. La muestra se eligió de manera probabilística mediante un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza de 93%. El tamaño de la muestra fue de 198 estudiantes, 118 mujeres y 80 hombres, con edades entre los 17 y 34 años. Los estudiantes fueron incluidos en tres categorías según el área de formación: ciencias médicas y de la salud CMS, ciencias sociales y humanidades CSH y ciencias exactas y naturales CEN. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica PASS.

Se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, como la fatiga, el dolor de cabeza, somnolencia, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración, irritabilidad. También se encontraron algunas diferencias significativas para cada cuestionario, según las variables género, área de formación, nivel académico y momento del semestre en el que se encontraban los estudiantes al responder los cuestionarios.

En el contexto peruano, Rosas (2010) realiza un estudio denominado “Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao”; cuyo propósito fue comprobar si existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados (las diferencias estaban referidas a la exclusividad de género de los referidos colegios: sólo para varones o sólo para damas). Los participantes fueron 160 alumnos de colegios mixtos y diferenciados de 3 distritos del Callao, tanto estatales como parroquiales constituyendo una muestra probabilística para un estudio descriptivo comparativo.

El instrumento aplicado fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes adaptado por Nelly Ugarriza en 2004. Los resultados obtenidos mostraron que sí existen diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Inteligencia Emocional entre estos dos grupos de estudiantes, encontrándose los niveles más altos en los estudiantes de colegios mixtos. Esto comprueba la hipótesis planteada para esta investigación que postulaba que el sistema de educación mixto o coeducación, aporta ciertas condiciones y posibilidades que favorecen un mayor desarrollo emocional de los alumnos que participan de él.

Mientras, Álvarez (2010) en su investigación “Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana” tuvo como objetivo estudiar la presencia de la Procrastinación general y académica en un grupo de 235 estudiantes de secundaria de ambos géneros pertenecientes a colegios no estatales de Lima metropolitana para la cual se utilizó la escala de Procrastinación general y académica (Busko, 1998). Sobre la base del análisis de los resultados se encontró que la Procrastinación académica era mayor que la general, y no existían diferencias significativas según rol genérico y el grado de estudios.

De igual manera Cabrera (2011) realiza una investigación titulada “Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao”. Tomando como referencia la Institución Educativa Dos de Mayo; la autora propone el objetivo de establecer la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario. La muestra estuvo conformada por 268

estudiantes del 1ero a 5to de secundaria, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 18 años. La variable Inteligencia Emocional fue medida a través del Inventario de Cociente Emocional de BarOn ICE: En niños y adolescente adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares. En cuanto a la variable Rendimiento Académico se utilizó las calificaciones de las actas finales de evaluación. Los resultados mostraron que existe una correlación entre ambas variables. Se encontró, también, que el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes está en el nivel promedio y el rendimiento académico se encuentra en la escala de calificación en proceso, en cuanto al sexo, no hay diferencias en el cociente emocional total y rendimiento académico.

En ese mismo año, con la finalidad de analizar cómo la procrastinación; que implica el posponer actividades académicas durante la formación del estudiante universitario, se relaciona con su rendimiento académico; el investigador Chan (2011) un estudio llamado: “Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior”. De igual manera, se propone un análisis cualitativo y cuantitativo de los factores: familiar, social, personal, logros y fracasos, y escolaridad. Además, se realiza un análisis en relación al rol genérico, familia, edad, lugar de nacimiento, entre otros. Por lo tanto, la importancia del estudio radica en la identificación de aspectos asociados a la procrastinación en jóvenes, y cómo ello puede incidir en su formación y desempeño pre-profesional. La investigación se realizó con 200 estudiantes de educación superior de profesiones de letras en Lima; se aplicó una encuesta para la identificación de características de los participantes como también la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998 y Álvarez, 2010–



Adaptado en Lima). Se empleó un diseño descriptivo y correlacional para identificar relaciones y comparaciones, según rol genérico y rendimiento académico alto y bajo en sus estudios respectivos. Además, para una mayor apreciación especial se realizó un análisis de ítems. Los hallazgos obtenidos nos permiten identificar y discutir las diferentes situaciones que se asocian a la procrastinación en los estudiantes de educación superior y su posible repercusión en su rendimiento académico.

Los resultados nos permitirán presentar alternativas para la orientación y tutoría universitaria y que ello pueda incidir en la intervención psicoeducativa que se ejerce frente a los problemas de rendimiento académico de los jóvenes en el ámbito socio-educativo. Los estudiantes de educación superior participantes en este trabajo procrastinan comúnmente en diversas actividades académicas en su formación pre-profesional. Los varones presentan mayor procrastinación que las alumnas en sus trabajos académicos. El 61,5 % de participantes que procrastina han desaprobado entre uno y seis cursos o materias durante el proceso de formación académica. Por otro lado, un 68% de participantes que procrastinan pertenecen a familias compuestas por ambos padres e hijos. La confiabilidad del material aplicado presenta un 84% de fiabilidad lo que determina una consistencia interna del trabajo realizado. Los ítems-situaciones en los que mayormente procrastinan los participantes se refieren a: dejar las tareas para el último minuto, no estudiar antes para las evaluaciones, no cumplir con entregar sus trabajos, postergar trabajos o lecturas que no les agradan, incumplir con entregar los trabajos en fechas específicas, desmotivación y falta de hábitos.

En la actualidad existen investigaciones que pretenden encontrar explicaciones frente a las variables relacionadas a la inteligencia emocional y procrastinación académica. Sin embargo, resulta una ardua tarea localizar investigaciones específicas que describan o expliquen las variables estudiadas: Inteligencia Emocional y su relación con la Procrastinación Académica en correspondencia al nivel de la educación secundaria.

## **1.2. Justificación de la Investigación**

Las políticas educativas en la actualidad resaltan la importancia de brindar enseñanzas que destaquen el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en los adolescentes y jóvenes; porque muchos de ellos se envuelven en conductas inapropiadas que incrementan la posibilidad de tener experiencias que afecten el ajuste emocional, social, y académico; lo que tendrá como consecuencia un impacto negativo en su desarrollo personal y en la sociedad.

El presente estudio de investigación determinó la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017. Se justifica a nivel teórico porque contribuirá al conocimiento científico con el estudio de las variables, ya que no existen trabajos en nuestra localidad.

En nuestro medio se perciben problemas de necesidades sociales y emocionales en los estudiantes, lo que puede redundar en conductas de evitación en tareas escolares específicas; deficiencia en el manejo de tiempo, deserción escolar, bajo rendimiento académico, inseguridad, intolerancia, ira, falta de

motivación y de habilidades sociales; los cuales guardan cierta relación con el tema de estudio. Por ello, la realización de esta investigación es de gran importancia en el campo educativo y en especial para las Instituciones Educativas debido a que los resultados obtenidos permiten plantear estrategias e implementar programas en mejora de la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes.

Es por ello la importancia y el interés de la investigación en el campo educativo; que se realizó a través de la recolección de datos. Fue realizable porque permitió obtener resultados, que servirán de base para el estudio de futuras investigaciones.

### **1.3. Problema**

Bar-On (1997), La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que intervienen en la habilidad humana para adaptarse y hacer frente a las demandas y presiones del medio ambiente. La familia es el primer lugar donde se empiezan a formar las características básicas de la inteligencia emocional; donde se presenta semejanza entre los comportamientos, reacciones y actitudes de los integrantes de una misma familia. Sin embargo siendo una de las propiedades más resaltantes de la inteligencia emocional su capacidad de ser modificada y desarrollada a través de toda la existencia, es legítima la preocupación que nace desde la escuela en su afán de encontrar las estrategias más adecuadas y descubrir las condiciones más pertinentes para potenciar su desarrollo.

Tradicionalmente, las escuelas centraban sus esfuerzos en el desarrollo de competencias de tipo cognitivo, obviando en gran medida la dimensión afectiva y emocional del alumnado. Desde finales del pasado siglo XX, ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Siguiendo con este nuevo enfoque, los diferentes profesionales que integran el sistema educativo parecen haber comprendido la importancia del mundo emocional en el desarrollo integral del alumnado, para que los escolares desarrollen no sólo el nivel académico, sino también favorecer la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

En cuanto a la Procrastinación Académica, Tuckman en el año 1990 (en Furlan, 2012) la define como “la ausencia de autorregulación, específicamente como la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar una actividad que podría estar bajo su propio control”.

En la misma línea, Salomón & Rothblum (1984) sostienen que la procrastinación de las tareas académicas es un problema común entre los estudiantes que esperan hasta último momento para realizar informes o prepararse para los exámenes, hasta el punto de que un rendimiento óptimo se convierte en algo poco probable.

Las investigaciones sobre el constructo procrastinación demuestran que no solo es un problema de la administración del tiempo. También es un proceso que implica una compleja interacción entre componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales.

En una Institución Educativa de la ciudad de Barranca, la población estudiantil en su mayoría evidencia conductas de evitación en las tareas escolares, deficiencia en el manejo de tiempo y en actividades escolares; bajo rendimiento académico, inseguridad, intolerancia, ira, falta de motivación, deficiencia en el manejo de sus relaciones interpersonales y deserción escolar, A partir de los antecedentes ya expuestos anteriormente, se plantea la siguiente afirmación:

¿Existe relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017?

#### **1.4. Marco Teórico-Conceptual**

##### **Las Emociones**

Brody (1999: 15) propone que las emociones son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que además de ser variantes en intensidad, tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal) y que generalmente son provocadas por situaciones interpersonales o hechos que captan nuestra atención basados en el hecho de que afectan nuestro bienestar.

De otro lado, Goleman, Daniel. (1999) atribuye a las emociones componentes de tipo cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual, pues las define como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación, que se expresa físicamente mediante alguna función

fisiológica como reacciones faciales o pulso cardíaco e incluye reacciones de conducta como la agresividad, y el llanto.

### **Inteligencia Emocional**

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional está referida a la habilidad humana para gestionar los sentimientos y las emociones, para discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir adaptativamente los propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Daniel Goleman, 1995. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar entorno a cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones.

Así mismo, BarOn (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que median en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del entorno en el que nos desenvolvemos. Como tal, la inteligencia no-cognitiva es un factor importante en el desarrollo de la habilidad para lograr éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general, en el equilibrio y la salud emocional.

## **Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional**

A lo largo de la última década, la literatura ha distinguido de forma clara entre dos grandes acercamientos conceptuales en el estudio de la IE: 1) los Modelos teóricos de IE como habilidad, es decir, aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y, por otro lado, los conocidos como modelos mixtos o modelos de rasgos, esto es, aquellos acercamientos que en sus postulados incluyen, dentro de la definición de IE, tanto habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Mayer, Caruso y Salovey 1999,2000; Mayer, Salovey y Caruso,2008). Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios, para los autores del modelo de habilidad, la IE, debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Concretamente, la revisión de la literatura científica actual, define tres modelos teóricos de IE, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Los tres modelos teóricos de IE han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la IE, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Estas aproximaciones al concepto de IE

han dirigido la investigación en este campo hasta la actualidad. Los tres modelos que pasamos a describir posteriormente son: el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1998, 2001) y el modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997).

### **Modelo de Bar-On (1997)**

A este modelo mixto se le atribuye la autoría del término EQ (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término IQ (Coeficiente Intelectual). Su modelo de IE ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico en el que se define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1997) es relativamente cauteloso, aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho su instrumento de evaluación, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo. Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como una medida de la inteligencia social y emocional, para él, la inteligencia social y emocional es un conjunto multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que a su vez influyen en la habilidad emocional general de una forma activa y eficaz que permiten cubrir las demandas y presiones diarias que enfrenta una persona.



Este autor presenta un modelo donde se distinguen factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuáles a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor. Por subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. No obstante, como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales.

Se ha encontrado que estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además tienden a facilitar la habilidad general de esta medida para cubrir de manera positiva y eficaz las demandas y presiones diarias a las que se debe hacer frente. (Mestre & Guil, 2006).

Recientemente, Bar-On (2006) ha considerado a la inteligencia socio-emocional como la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día. El énfasis en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico.

Tabla. Síntesis del Modelo de Bar-On (1997)

<b>COMPONENTES</b>	<b>HABILIDADES MEDIDAS</b>
Inteligencia Intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia.

Inteligencia Interpersonal	Empatía, Relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptabilidad	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
Manejo de Estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos
Estado de Ánimo general	Felicidad, optimismo.

---

### **Modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997; Bar-On 2000)**

Este autor en 1997 define la IE como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997). En este modelo el autor describe 5 componentes o factores que se descomponen en 15 subfactores, que son:

-Inteligencia Intrapersonal: evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; asertividad (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; autoconcepto, (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades; autorrealización (AR), que es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo; e independencia (IN), que es la habilidad para autodirigirse, sentir

seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

-Inteligencia Interpersonal: Abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: empatía (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás; las relaciones interpersonales (RI), que es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad; y la responsabilidad social (RS), que es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

-Adaptabilidad: permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: solución de problemas (SP), que es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas; la prueba de la realidad (PR), que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo); y la flexibilidad (FL), que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

-Manejo de estrés: Comprende los siguientes subcomponentes: tolerancia al estrés (TE), que es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés; y el control de los impulsos (CI), que es la habilidad para

resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

-Estado de ánimo general: Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: felicidad (FE), que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos; y optimismo (OP), que es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

De acuerdo a Mayer et al., (2000) el trabajo teórico de Bar-On combina lo que se puede calificar como habilidad mental o componente cognitivo, por ejemplo, el autoconocimiento emocional con otras características separables de la habilidad mental como el control de impulsos; es decir, Mayer propone que la teoría de Bar-On integra componentes de tipo cognitivo y afectivo. De hecho su propio autor apunta que su modelo no es un modelo exclusivo de IE. Por ello reformula su modelo en el año 2000 (Bar-On, 2000) y pasa a denominarlo modelo de Inteligencia Socio-Emocional, de acuerdo al que define dicha inteligencia como “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (Bar-On, 2006, p.14). Es entonces cuando acepta e indica que su modelo teórico y empírico de evaluación no es exclusivo de la IE.

Algunos autores han criticado este modelo alegando que se trata de una aproximación teórica que analiza un conjunto de características de personalidad bien consolidadas (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002), y otros autores lo encuadran dentro de los modelos mixtos de IE (Mayer et al., 2000). La evaluación de las dimensiones de este modelo teórico, se basa en una prueba de autoinforme denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997).

### **Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman**

#### **Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (Goleman, 1998; Goleman, 2001; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000)**

Goleman define la IE en su famoso libro, “Emotional Intelligence” como el conjunto de 5 áreas básicas en las que se incluyen diversas características a medir (Goleman, 1998). Estas grandes 5 áreas son:

- Autoconciencia: En la que incluye las características de autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada y autoconfianza.
- Autorregulación: En la que incluye autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación.
- Automotivación: Cuyas características serán motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
- Empatía: Empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás y aprovechamiento de la diversidad.

-Habilidades Sociales: Liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación y capacidades de equipo.

Este autor, con su libro tuvo dos claros efectos: otorgó popularidad al término de IE, aunque también consiguió una manera diferente de entender la IE, así como la confusión conceptual y científica del concepto propuesto por Salovey y Mayer en 1990. La prueba que desarrolla este autor para evaluar los componentes que incluye en su modelo, es el EQ-test (Goleman, 1995). Puesto que su modelo es demasiado amplio y ambicioso, tanto su propuesta teórica como su medida de evaluación han sugerido diversas críticas y se ha llegado a afirmar que el modelo de Goleman incluye todas las cualidades positivas que no son CI (Saklofske et al., 2003).

A la vista de las numerosas críticas recibidas, Goleman asegura que no pretendía evaluar con rigurosidad la IE y propone un nuevo modelo de IE con la publicación de su segundo libro (Goleman, 1998). Analizando este modelo de Goleman, es comprensible su mayor desarrollo en el ámbito profesional o del trabajo. De hecho, afirma que este nuevo modelo está centrado en investigaciones en diferentes empresas y organizaciones, y que el objetivo del mismo es predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial (Goleman, 1998). En la reformulación de su modelo disminuye las áreas de cinco a cuatro y las características de veinticinco a veinte.

### **Modelo teórico de inteligencia emocional de Salovey y Mayer**

Modelo inicial de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990).

El modelo inicial de IE de estos autores, es publicado en 1990, ellos la definen como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de entender y supervisar tanto las emociones propias como las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información afectiva para guiar positivamente el procesamiento y las acciones de uno mismo, de modo tal que permitan un comportamiento adaptativo según las exigencias del medio.

A partir de entonces se inicia una nueva corriente de estudios que se mantiene hasta nuestros días y que ha pretendido avanzar más allá de las inteligencias hasta entonces conocidas. Este modelo que se describe a continuación se presenta como la propuesta más rigurosa y coherente para explicar y medir la IE (Mayer, Barsa de y Roberts, 2008; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Por ello, este trabajo se centra en su formulación teórica de IE y en sus métodos de evaluación.

En el inicio de los años 90, estos autores publican una primera propuesta teórica de IE. En este contexto, la idea inicial de este concepto, repercute en cómo se utiliza la información emocional para adaptarnos a la vida cotidiana resolviendo problemas y facilitando así la adaptación. Es decir, se entiende la emoción como una respuesta organizada y adaptativa, que puede potencialmente llevarnos a una transformación personal y a una interacción social enriquecedora.

(Mayer y Salovey, 1993; Salovey et al., 1993). En esta primera formulación teórica, los autores distinguen tres conjuntos de habilidades:

-Evaluación y expresión de emociones: Los procesos que subyacen a la IE comienzan cuando la información afectiva entra en el sistema perceptual. La percepción es reconocer, identificar y expresar de forma correcta aquello que sentimos. Expresar las emociones muestra a los demás información sobre lo que se siente. En esta categoría se incluye el comportamiento verbal y no verbal. Primero necesitamos entender qué sentimos, y ser capaces de comunicar nuestros sentimientos utilizando las palabras o expresiones no verbales. Y posteriormente, necesitamos ser capaces de sentir las emociones de los demás y empatizar con ellos.

-Regulación emocional: Es la habilidad para controlar y regular nuestras experiencias emocionales y las de los demás.

-Utilización emocional: En esta categoría se describe la habilidad para utilizar la información emocional en la resolución de problemas o situaciones.

Se expone la utilización del conocimiento de nuestras emociones para adaptarnos a situaciones tomando decisiones basadas en esta información. Incluye los componentes planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.

Este primer modelo teórico, aunque supuso un soporte teórico inicial importante para el constructo; presentaba algunas limitaciones, especialmente de tipo cognitivo como elemento clave pues, concedía una importancia central a la percepción y expresión de emociones, dejando a un lado la capacidad para comprender y reflexionar sobre ellas (Mayer y Salovey, 1997). Para subsanar esta limitación y, especialmente, para desvincularse de otras propuestas pseudo-



científicas reformulan su modelo original. Para distinguir su modelo de estos otros acercamientos, los autores matizan que la IE, desde su postura, tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997), no incluyéndose ninguna otra característica personal positiva (i.e. Rasgos de personalidad, autoconcepto, optimismo, competencias sociales, etc.) En su definición. Frente a estas otras aproximaciones más extensivas, Mayer y Salovey acotan su definición de IE enmarcando el concepto como un conjunto de habilidades dentro del campo de la inteligencia y la emoción y dirigidas a procesar la información afectiva para alcanzar un mayor crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

### **La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo**

En el ámbito educativo, la evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001a; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). De esta manera, tanto el profesor como el orientador obtendrían datos fidedignos que marcarían el punto de inicio en la enseñanza transversal.

Uno de los primeros aspectos en los que se investigó el impacto de la IE fue como fuente de bienestar psicológico en los adolescentes. En este sentido, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron un estudio correlacional con estudiantes adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando una

extensa batería de cuestionarios sobre ajuste psicológico tales como depresión, ansiedad y supresión de pensamientos así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal (RMMS; que evalúa tres aspectos de Atención, Claridad y Reparación). Cuando se dividía a los adolescentes en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en una mayor claridad hacia sus sentimientos y unos niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de I.E y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que trataban de apartar de su mente. Según los autores, la creencia entre los alumnos de poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos, así como la de que pueden experimentar con claridad sus sentimientos, asegura un nivel aceptable de salud mental, entendiendo ésta como la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 1999).

### **Procrastinación**

Steel (2007) en la misma línea de los teóricos Hsin Chun Chu y Nam Choi, plantea que la procrastinación se expresa como el retraso intencional y voluntario en un curso de acción previsto a pesar de la plena conciencia de los resultados negativos y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio. La creencia subyacente en la conducta de procrastinación que “después es mejor”. Por eso se le cataloga como el síndrome “para mañana”, siendo dos las principales razones

para su presencia: el miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Lay, 1986). El miedo a fallar consiste en pensamientos relacionados con no poder satisfacer las expectativas de los otros, los propios estándares de perfección o por una carencia en la autoconfianza. Mientras que la percepción de las tareas como aversivas es otra razón de postergación. Es decir, se valoran las tareas como aburridas o abrumadoras.

### **Procrastinación Académica**

Según Ferrari, Johnson y McCown (1995), este fenómeno constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla, y dicho proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento.

Del mismo modo, Wolters (2003), la procrastinación académica es concebida como un defecto en el desempeño de actividades académicas cuya característica central es postergar voluntariamente hasta el último minuto labores que necesitan ser completadas, pues, según Ellis y Knaus (2002), se aplazan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable.

La procrastinación académica es un constructo multidimensional investigaciones han encontrado que la procrastinación está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y con la dificultad para seguir

instrucciones. También con depresión, baja autoestima, ansiedad, neocriticismo y perfeccionismo (Haycock, McCarthy & Skay, 1998).

Ackerman y Gross (2007) plantean que la procrastinación académica es una conducta dinámica porque experimenta variaciones a través del tiempo y está condicionada por variables propiamente educativas, como el contenido a aprender, las estrategias didácticas del docente y los medios y materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, variables que cada individuo valora personalmente y determinan la conducta procrastinadora y su intensidad. Si se posterga el desarrollo y la culminación de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos anteriormente mencionados, se procrastina y el tiempo del que se dispone (producto del aplazamiento) es dedicado a actividades distractoras o a situaciones que impliquen sensaciones positivas.

Al relacionar la procrastinación académica con otros conceptos como el de las estrategias de aprendizaje, Howell & Watson {39} (2007) afirman que los resultados del aprendizaje están estrechamente vinculados con el uso adecuado de estrategias cognitivas y meta cognitivas que son las que convierten el material “enseñado” en material “aprendido”. Por tanto, una persona con procrastinación presenta bajo uso de estrategias cognitivas para resolver o realizar las tareas.

### **Modelos Cognitivo-Conductuales y Motivacionales Asociados a la Procrastinación**

Hay un número creciente de investigaciones que se orientan a enfatizar la importancia de la autorregulación del aprendizaje en el éxito y la autonomía

escolar. Es decir que aquellos estudiantes mayormente procrastinadores, hipotéticamente podrían presentar una tendencia al locus de control externo, en vista de la relación directa entre el pobre rendimiento y la procrastinación, encontrada en varios estudios {23, 24, 25, 26} (Steel et al. 2001; Solomon y Rothblum, 1984, Rothblum et. al 1986 y Rothblum, 1990).

Dentro de los modelos cognitivo comportamentales que explican la procrastinación se encuentra el modelo de Solomon & Rothblum {27} (1984) en el que se hace explícita la relación de elementos como el tiempo para realizar la tarea, la ansiedad, las cogniciones disfuncionales vinculadas a la misma y la decisión de evitar la realización de tareas. Por otro lado Steel {28} (2007) afirma que la procrastinación también se asocia a variables como baja autoeficacia, aversividad de la tarea, demora en la tarea, impulsividad, distractibilidad, y organización y motivación al logro. De manera complementaria autores como Howell & Watson {29} (2007) afirman que la procrastinación está inversamente asociada con la orientación hacia la obtención de logros dado que esta última está asociada con procesos de adaptación auto regulatoria que influyen en la competencia percibida y la necesidad de logro. Respecto a este último punto Ferrari et al. {30} (1995) dicen que las personas procrastinan porque prefieren realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas.

Por otro lado, como lo menciona Fisher (2001) cuando el acto de demorar innecesariamente las tareas llega al punto de provocar una experiencia subjetiva de malestar, llega a ser percibido por el propio sujeto como un problema en su

comportamiento académico; sin embargo, esta toma de conciencia, no necesariamente influye para el abandono de la conducta procrastinadora. Klassen et al. {34}(2007) sugieren que la procrastinación se explica en menor medida por variables motivacionales extrínsecas y en mayor medida por variables motivacionales.

### **Perspectivas Teóricas actuales sobre la Procrastinación Académica**

La procrastinación académica, al igual que otras formas de dilación, han sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques empíricos y teóricos que han sugerido posibles explicaciones no siempre congruentes entre sí.

La perspectiva psicoanalítica ha abordado tradicionalmente el tema de la procrastinación a partir de las prácticas erróneas de crianza de los hijos, enfatizando la influencia de las experiencias tempranas sobre el desarrollo de la personalidad. Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva, por su parte, han postulado que la procrastinación se relaciona fundamentalmente con las creencias irracionales (Balkis, Duru y Bulus, 2012; Steel, 2007) así como con los problemas de autorregulación cognitiva, motivacional y conductual (Pintrich, 2000(Matlin, 1995).

Desde este enfoque la procrastinación se plantea como una manifestación conductual problemática de un drama psíquico interno subyacente que implica sentimientos acerca de y hacia la propia familia. Según Freud (1926), en relación con la procrastinación, la ansiedad sería una señal de alarma para el ego de la existencia de material inconsciente reprimido, cuya gestión podría resultar

perturbadora y abrumadora para dicha instancia psicológica. El ego se autoprotegería de la ansiedad a través de varios mecanismos de defensa que incluyen la introyección, el aislamiento, la proyección, etc. En este sentido, la perspectiva freudiana sugiere que ciertas actividades son amenazantes para el ego y que la procrastinación, el postergar su realización, puede concebirse como una defensa y una inconsciente contra el hecho de emprender la acción y quizás fracasar, protegiéndose así del riesgo del eventual fracaso.

### **Teorías Cognitivo-Conductuales**

Las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo. Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (e.g., distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas.

La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo

cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977) en su obra *Overcoming procrastination*. En la misma mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento.

Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable:

- 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso.
- 2) Decide hacerla
- 3) La demora innecesariamente
- 4) Considera las desventajas de la dilación
- 5) Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar
- 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente)
- 7) Continúa procrastinando



8) Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”

9) Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario

10) Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo.

11) Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación. Ellis y Knaus (1977) atribuyen tres causas básicas a la procrastinación: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son expresiones características de un estilo cognitivo vinculado a una visión distorsionada acerca de sí mismo, de los otros y del mundo.

Las autolimitaciones se refieren a como las personas se autominusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión. Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa

pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca.

De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr.

Según Ellis y Knaus (1977) la baja tolerancia a la frustración; es decir, la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de las demandas o limitaciones para soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable, sería la segunda causa de procrastinación. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer pero, sin embargo, asume la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable.

En base a esta creencia auto-limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la recompensa engañosa (Ainslie, 1975) ya comentada, según la cual existe una fuerte tendencia humana a gravitar hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábito, con una llamada hacia

el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad. La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos).

Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar a realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y auto perjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas. Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Steel (2007) realizó una meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza pre frontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, cit. por Steel, 2010).

El resultado es que aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo. En esta línea, De Witte y Schouwenburg (2002) evaluaron a estudiantes universitarios de primer año de ambos sexos matriculados en ciencias de la educación en una Universidad de Lovaina (Bélgica) de edades comprendidas entre 17 y 42 años. Los autores encontraron la dilación relacionada directamente con la impulsividad y, además, que los procrastinadores, aunque fueran estudiantes altamente motivados, sufrían un grave problema: su vulnerabilidad a las tentaciones.

Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas.

### **Adolescencia**

Según Papalia et.al. (2001), la adolescencia, como periodo del desarrollo del ser humano está comprendido entre los 11 a 20 años. En éste período el sujeto

alcanza la madurez biológica y sexual; y se orienta en la búsqueda de la madurez emocional y social. A su vez la persona asume responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea.

### **Búsqueda de Identidad**

El proceso de establecer la identidad, para el adolescente, conlleva integrar experiencias del pasado, adaptarse al presente, y tener una visión sobre el futuro, proceso que resulta complicado para el individuo ya que lo anterior se presenta en conjunto con los cambios físicos (Aberastury y Knobel, 1997). Presentando constantes fluctuaciones en el estado de ánimo, debido en parte, a la personalidad desarrollada por medio del ambiente familiar y cultural del adolescente.

### **Cambios durante la Adolescencia**

#### **Desarrollo Físico**

El desarrollo físico del adolescente no se da por igual en todos los individuos, por lo cual en muchos casos este desarrollo se inicia tempranamente o tardíamente. Los adolescentes que maduran prematuramente muestran mayor seguridad, son menos dependientes y manifiestan mejores relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a poseer un auto-concepto negativo de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía. De ahí la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

## **Desarrollo Psicológico**

Los cambios físicos en el adolescente siempre serán acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel comportamental, la aparición del pensamiento abstracto influye directamente en la forma en como el adolescente se ve a sí mismo, se vuelve introspectivo, analítico, autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías, además de estar interesado por los problemas inactuales, es decir, que no tienen relación con las realidades vividas día a día. La inteligencia formal da paso a la libre actividad de la reflexión espontánea en el adolescente, y es así como éste toma una postura egocéntrica intelectualmente (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001). El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la contradecir sino la de anticiparse e interpretar la experiencia (Piaget, 1984).

Mussen et. al., (1982), definen estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

## **Desarrollo Emocional**

Durante el proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de identidad, el adolescente experimentará dificultades emocionales. Conforme el desarrollo cognitivo avanza hacia las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los demás, incluyendo a los padres. La solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida. El desarrollo emocional, además, está influido por diversos factores que incluyen expectativas sociales, la imagen personal y el afrontamiento al estrés (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

## **Desarrollo Social**

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975). El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes (Rice, 2000):

1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.
2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.

4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales.
5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito.
6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo. Los nuevos sentimientos y necesidades emocionales, la búsqueda de la independencia, la emancipación de los padres, ocasiona que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes comúnmente de su misma edad.

Lo anterior está muy ligado a la dinámica familiar que él adolescente presente, ya que si el menor cuenta con una buena dinámica familiar y buena comunicación con sus padres, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes, de igual forma aceptará las opiniones de los padres por encima de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (Rice, 2000).

En relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes (Rice, 2000). Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran. Como consecuencia, este grupo les ayudara a establecer límites personales y en ocasiones aprender



habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).

### **1.5. Hipótesis**

Existe relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	COMPONENTES	INDICADORES	ÍNDICE DE MEDICIÓN	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INSTRUMENTO
<b>Inteligencia Emocional</b>	Baron (1997) Conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio ambiente”	Intrapersonal	ψ Comprensión de sí mismo	Ordinal	Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. (BarOn ICE: NA)	El inventario Emocional de BARÓN-ICE: NA. (Adaptación peruana por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila). 2002.
			ψ Asertividad			
			ψ Autoconcepto			
			ψ Autorrealización			
			ψ Independencia			
			ψ Empatía			
		Interpersonal	ψ Empatía			
			ψ Relaciones interpersonales			
			ψ Responsabilidad Social			
		Adaptabilidad	ψ Solución de problemas			
			ψ Prueba de la realidad			
			ψ Flexibilidad			
		Manejo de Estrés	ψ Tolerancia al estrés			
			ψ Control de impulsos			
		Estado de ánimo en general	ψ Felicidad			
			ψ Optimismo			

VARIABLE	DEFINICIÓN TEÓRICA	COMPONENTES	REACTIVOS	ÍNDICE DE MEDICIÓN	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INSTRUMENTO
<b>Procrastinación Académica</b>	Busko (1998), define la procrastinación académica como la tendencia a dejar de lado las tareas.		1- Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente lo dejo para el último minuto. 2- Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. 3- Cuando me asignan lecturas las leo la noche anterior. 5- Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. 6- Asisto regularmente a clase. 7- Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. 8- Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. 9- Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. 10- Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	Ordinal	Mide las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos. (Deborah Ann Busko, 1998)	Escala de Procrastinación Académica (Deborah Ann Busko, 1998. Adaptación por Oscar Álvarez).

- 
- 11- Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.
  - 12- Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.
  - 13- Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.
  - 14- Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.
  - 15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.
  - 16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar la tarea.
-

## 1.6. Objetivos

### Objetivo General

- ψ Determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.

### Objetivos Específicos

- ψ Identificar los componentes de la Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.
- ψ Identificar los niveles de procrastinación académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.
- ψ Determinar la relación del componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.
- ψ Determinar la relación del componente interpersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.
- ψ Determinar la relación del componente adaptabilidad de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.
- ψ Determinar la relación del componente del estado de ánimo de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.

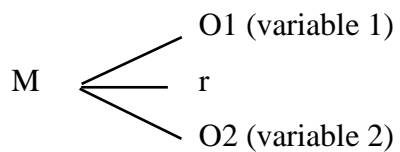
ψ Determinar la relación del componente manejo de estrés de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017.

## **II. MATERIAL Y MÉTODOS**

### **2.1. Tipo, Nivel y Diseño de Investigación**

Es una investigación de tipo cuantitativa, porque la investigación se inicia con el planteamiento de un problema delimitado y concreto; se ocupa de aspectos específicos externos del objeto de estudio, y el marco teórico que guía el estudio que ha sido elaborado sobre la base de la revisión de la literatura, (Hernández, Fernández & Batista, 2010). De nivel Correlacional, porque el procedimiento aplicado permitirá recoger información de manera independiente y conjunta, su propósito será identificar las propiedades o características de la variable en estudio. De diseño no experimental porque no habrá manipulación de la variable; sino observación del fenómeno tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos; los datos reflejan la evolución natural de los eventos, ajenos a la voluntad del investigador. De corte Transversal, porque el número de ocasiones en que se ha de medir la variable será una sola vez; lo que significa que el recojo de datos se realizará en un momento exacto del transcurso del tiempo, (Hernández, Fernández & Batista, 2010).

Es una investigación de tipo cuantitativa porque busca medir y estimar dimensiones



M = Estudiantes de segundo grado de secundaria

O1 = Inteligencia Emocional

O2 = Procrastinación Académica

## 2.2. Población

La población de estudio estuvo conformada por 98 estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, con edades entre 12 y 15 años de edad de ambos géneros.

A continuación se presenta la tabla de distribución de la Población.

**Tabla 1** *Población de estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, 2017.*

Secciones	Población
Segundo grado A	19
Segundo grado B	21
Segundo grado C	17
Segundo grado D	21
Segundo grado E	20
Total	98

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta.

### **2.3. Método, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

El método es correlacional, porque se buscó determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca 2017” (Hernández, Fernández & Batiptista, 2010p, p154). Se empleó la técnica de la encuesta, ya que esta se entiende como el procedimiento que busca encontrar información de los sujetos de estudio, la cual es proporcionada por ellos mismos. El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue el Inventario Emocional de BARÓN-ICE: NA cuyo autor es Reuven Baron, de procedencia Toronto-Canadá, adaptado en Perú por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila.

El instrumento consta de 60 ítems dividido en 5 componentes; es de calificación computarizada, puede ser administrada de forma individual o colectiva, siendo de forma completa y abreviada; sin límite de tiempo, la cual es de aplicación a niños y adolescentes entre 7 y 18 años. La misma que tuvo como finalidad evaluar las habilidades emocionales y sociales.

#### **Confiabilidad**

La confiabilidad es examinar en qué medida las diferencias individuales de los puntajes de un test pueden ser atribuidas a las diferencias verdaderas de las características consideradas (Ugarriza, 2004).

Ugarriza (2001) a través del método de coeficientes de Alfa Cronbach para la muestra obtuvo una consistencia interna para el inventario total de 0.93. Para la presente investigación se sometió, el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, al coeficiente de Alfa Cronbach, hallando una confiabilidad de 0.875.



## **Validez**

La validez de un instrumento está destinada a demostrar cuan exitoso y eficiente es un instrumento en la medición de un constructo o constructos (Ugarriza & Pajares, 2005).

Cuenta con una validez convergente trabajada en Perú (Ugarriza, 2001) en una muestra de Lima Metropolitana, conformada por 114 personas, el 41.2% de la muestra era masculina y el 58% femenina; cuyas edades fluctuaban entre 15 años o más. De acuerdo al grado de instrucción la muestra estuvo conformada por 114 escolares. Las correlaciones son moderadas y obtienen un coeficiente de correlación de 0.70.

Ugarriza & Pajares (2004), utilizaron la validez de constructo, primero realizaron la evaluación de la estructura factorial para determinar si los factores tienen sentido conceptual. La estructura factorial de las escalas fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa peruana de niños y adolescentes de Lima metropolitana (N=3374). Las correlaciones de cada una de las escalas con el cociente emocional total van desde baja 0.37 a elevada 0.94 pero todas ellas son significativas al uno por ciento.

El segundo instrumento que se utilizó fue la Escala de Procrastinación Académica cuyo autor es Deborah Ann Busko (1998), adaptado en Perú por Oscar Álvarez. Esta escala puede ser administrada de forma individual o colectiva, tiene una duración de 10 a 15 minutos o sin límite de tiempo, la cual es de aplicación a niños y adolescente. La misma que tuvo como finalidad la postergación académica.

### **Confiabilidad**

El coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a 0.80, lo que permite concluir que la EPA presenta confiabilidad.

### **Validez**

El análisis de validez de constructo de la EPA efectuado con la aplicación del análisis factorial exploratorio permite observar que: la medida de adecuación del muestreo de Káiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0.80, la cual indica que las variables tienen un adecuado potencial explicativo.

El test de esfericidad de Bartlett alcanza un valor que es significativo ( $\chi^2=701.95, p<.05$ ), lo cual indica que las correlaciones entre los ítems de instrumentos son lo suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial.

## **2.4. Procedimiento de Recolección de Datos**

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de una encuesta a los estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, el instrumento empleado fue el Inventario Emocional de BARON-ICE: NA y la Escala de Procrastinación Académica. Se solicitó el permiso correspondiente para obtener los datos necesarios para la investigación, corroborando que dicha investigación no afectó a los docentes ya que se informó y se solicitó la participación voluntaria de cada uno de los docentes; los horarios de la entrevista se realizaron de acuerdo a lo establecido.

Previo a la recolección de los datos, se solicitó la firma del consentimiento informado ya que es fundamental para la protección de los estudiantes que participaron como voluntarios en la investigación, luego se realizó la recolección de los datos mediante los instrumentos de investigación.

## **2.5. Protección de los Derechos Humanos de los Sujetos en Estudio**

- ψ Para proteger la autonomía y responsabilidad de los sujetos en estudio se le solicito el consentimiento informado de los docentes antes de aplicar los instrumentos.
- ψ No se causó daño ya que no se utilizó métodos invasivos que coloquen en riesgo a los estudiantes.
- ψ Se garantizó la confidencialidad de la información, ya que se utilizó el secreto profesional y los datos fueron presentados en cuadros estadísticos.
- ψ Los datos fueron utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación después del procesamiento del mismo, se desecharon los test para proteger la confidencialidad de los estudiantes.
- ψ El trato que se les brindo a los estudiantes evaluados fue cortés, respetando la dignidad del ser humano.

## **2.6. Procesamiento y Análisis de la Información**

Se valoran las encuestas desarrolladas por los estudiantes de secundaria, siguiendo los criterios de evaluación y puntuación de cada instrumento. Luego se colocan los puntajes, de acuerdo a las normas de cada test.

El procesamiento y análisis estadístico se realizó mediante la clasificación, ordenamiento y codificación de los datos mediante el uso del programa SPSS IBM/Software versión 23. Se analizaron los resultados obtenidos en función a los antecedentes referenciados, marco teórico y los objetivos establecidos. Se establecieron las conclusiones y recomendación pertinentes al estudio.

### III. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis

En la tabla 2 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 2** *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Correlaciones	
		INTELIGENCIA EMOCIONAL	PROCRASTINACION
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Correlación de Pearson	1	-,427**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	98	98
PROCRASTINACION	Correlación de Pearson	-,427**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	98	98

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 3 muestra el Componente de Inteligencia Intrapersonal en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel Promedio, 59.2%.

**Tabla 3** *Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	4	4.1
Muy bien desarrollada	0	0.0
Bien desarrollada	18	18.4
<b>Promedio</b>	<b>58</b>	<b>59.2</b>
Mal desarrollada	14	14.3
Necesita mejorarse	2	2.0
Nivel de desarrollo bajo	2	2.0
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.

La tabla 4 muestra el Componente de Inteligencia Interpersonal en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel Promedio, 43.9%.

**Tabla 4** *Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	0	0.0
Muy bien desarrollada	4	4.1
Bien desarrollada	13	13.3
<b>Promedio</b>	<b>43</b>	<b>43.9</b>
Mal desarrollada	19	19.4
Necesita mejorarse	13	13.3
Nivel de desarrollo bajo	6	6.1
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.

La tabla 5 muestra el Componente Manejo del estrés en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel Promedio, 30.6%.

**Tabla 5** *Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	1	1.0
Muy bien desarrollada	0	0.0
Bien desarrollada	3	3.1
<b>Promedio</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>
Mal desarrollada	27	27.6
Necesita mejorarse	20	20.4
Nivel de desarrollo bajo	17	17.3
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.



La tabla 6 muestra el Componente Adaptabilidad en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel Excelente desarrollada, 27.6%.

**Tabla 6** *Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<b>Excelente desarrolla</b>	<b>27</b>	<b>27.6</b>
Muy bien desarrollada	23	23.5
Bien desarrollada	18	18.4
Promedio	25	25.5
Mal desarrollada	4	4.1
Necesita mejorarse	0	0.0
Nivel de desarrollo bajo	1	1.0
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.

La tabla 7 muestra el Componente Ánimo general en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel promedio, 37.8%.

**Tabla 7 Componente Ánimo general de Inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria.**

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente desarrolla	0	0.0
Muy bien desarrollada	8	8.2
Bien desarrollada	22	22.4
<b>Promedio</b>	<b>37</b>	<b>37.8</b>
Mal desarrollada	13	13.3
Necesita mejorarse	11	11.2
Nivel de desarrollo bajo	7	7.1
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.

La tabla 8 muestra los niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria, evidenciando un mayor porcentaje en el nivel medio, 40.8.%.

**Tabla 8 Niveles de Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.**

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy alto	0	0.0
Alto	3	3.1
<b>Medio</b>	<b>40</b>	<b>40.8</b>
Bajo	24	24.5
Muy bajo	31	31.6
Total	98	100.0

**Fuente:** Elaboración propia basada en la encuesta.

En la tabla 9 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa baja entre el Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 9** *Componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Procrastinación	Intrapersonal
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,112
		.	
	Procrastinación Sig. (bilateral)		,274
	N	98	98
	Coeficiente de correlación	-,112	1,000
			.
	Intrapersonal Sig. (bilateral)	,274	
	N	98	98

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 10 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa entre el Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 10** *Componente Interpersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Procrastinación	Interpersonal
Procrastinación	Correlación de Pearson	1	-,331
	Sig. (bilateral)		,001
	N	98	98
Interpersonal	Correlación de Pearson	-,331	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	98	98
La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)			

En la tabla 11 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa entre el Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 11** *Componente Manejo de Estrés de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Procrastinación	Manejo de Estrés
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,366
	Procrastinación	.	,000
	N	98	98
	Coeficiente de correlación	-,336	1,000
Intrapersonal	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	98	98

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 12 se puede apreciar que existe una baja relación negativa inversa entre el Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 12** *Componente Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Procrastinación	Adaptabilidad
Procrastinación	Correlación de Pearson	1	-,294
	Sig. (bilateral)		,003
	N	98	98
Interpersonal	Correlación de Pearson	-,294	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	98	98
La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)			

En la tabla 13 se puede apreciar que existe una relación negativa inversa entre el Componente Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

**Tabla 13** *Componente Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria.*

		Procrastinación	Estado de ánimo
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,355
	Procrastinación Sig. (bilateral)		,000
	N	98	98
	Coeficiente de correlación	-,355	1,000
	Intrapersonal Sig. (bilateral)	,000	
N		98	98

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



### 3.2 Discusión

Actualmente existe un interés mayor en conocer más sobre el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, se considera que son muchos los vínculos o contextos importantes de influencia para el adolescente, ante ello, las bajas calificaciones que muestran los estudiantes a nivel nacional; ha generado que el gobierno inicie una serie de estrategias para mejorar el desempeño escolar, los procesos de aprendizaje y el bienestar psicológico. Frente a esto, se consideró necesario generar un mayor conocimiento sobre la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica; así poder comprender la realidad de cada centro educativo para encontrar las estrategias más adecuadas y descubrir las condiciones más pertinentes para potenciar su desarrollo en los estudiantes.

Se planteó como objetivo general, determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa. De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, el objetivo general nos indica que existe una relación negativa inversa entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica. Estos resultados obtenidos se aproximan a los de Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens (2011), cuyo objetivo fue analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. Donde muestran que la procrastinación mantiene una correlación significativa negativa con la inteligencia emocional.

Daniel Goleman (1995) señala de forma indirecta la importancia de tener unos factores en cuenta para no procrastinar, y de esta manera poder tener más éxito en la vida académica y profesional. Entre dichos factores se pueden destacar: hacer una autoevaluación precisa y tener el conocimiento necesario para reconocer los propios puntos fuertes, tener expectativas realistas, evitar la negatividad y utilizar un lenguaje positivo; calcular el riesgo en cada ocasión, estar preparados para actuar y aprovechar las oportunidades. Ya que todo esto facilitará la confianza en uno mismo y ayudará a no procrastinar.

Asimismo, ante el resultado del objetivo general, podemos inferir que los estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa, cuanto mayor sea sus puntajes que alcancen en inteligencia emocional, predecirán un éxito general en afrontar las demandas y presiones del ambiente; lo cual los conlleva a una menor procrastinación académica. Dado que manejan sus emociones, se presentan como autónomos, pueden tomar decisiones y mantienen capacidad para no postergar sus trabajos académicos, esto también nos sustenta Goleman (1995).

Respecto a los componentes de la Inteligencia Emocional, se muestra que el Componente de Inteligencia Intrapersonal obtiene como resultado un 59.2% situándose en un nivel Promedio, lo que significa que los estudiantes de segundo grado en su mayoría comprenden cuáles son sus capacidades y debilidades como ser humano, interpreta sus emociones, sentimientos y discrimina para así tomar decisiones que lo conlleven a los logros de sus objetivos. (Baron 1997) en su teoría nos expresa que poseen autoestima, autoconciencia y autonomía.

El Componente de Inteligencia Interpersonal evidencia un menor porcentaje en el nivel promedio, siendo un 43.9%, lo que significa que los estudiantes cuentan con capacidad para comprender y comunicarse con su compañeros, así de esta manera intercambian experiencias que serán en favor de su desarrollo emocional.

Tal como se puede apreciar, Rosas (2010) en su investigación “Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao”; donde indica que el desarrollo de la inteligencia interpersonal contribuye y es miembro constructivo de un grupo social.

Cabe mencionar también, que Baron (1997) en su teoría nos expresa que poseen empatía; es decir, es la habilidad para poder captar, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; así como la facilidad para establecer y mantener satisfactorias relaciones interpersonales.

Por lo tanto, podemos deducir que el reconocer y comprender las emociones de los demás, hace que se establezcan relaciones satisfactorias entre los estudiantes.

El Componente Manejo de estrés también muestra un menor porcentaje 30.6% ubicándose en el nivel Promedio; a lo que Baron (1997) en su teoría nos expresa que las personas poseen la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin decaer, enfrentando activa y positivamente el estrés y el control de los impulsos.

Por lo tanto, podemos deducir que los estudiantes son buenos manejando situaciones estresantes que se les puede presentar en su vida diaria dentro de la Institución educativa y rara vez perdiendo el control.

Para el Componente Adaptabilidad se evidencia un nivel Excelente desarrollada con un 27.6%; a lo que Baron (1997) en su teoría nos expresa que poseen habilidad para identificar y definir los problemas; así como también para generar e implementar soluciones efectivas, teniendo la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.

Por lo tanto, podemos deducir que los estudiantes no presentan deficiencia en sus capacidades emocionales como ser flexible, realista, y entender situaciones problemáticas; así como también la habilidad para llegar a soluciones adecuadas que le permitan autorregularse y mantener conductas orientadas a la consecución de sus metas.

El Componente Estado de Ánimo evidencia un nivel Promedio 37.8%; a lo que Baron (1997) en su teoría nos expresa que poseen capacidad para disfrutar la vida, tienen una perspectiva positiva hacia el futuro y en general se sienten contentos.

Por lo tanto, podemos deducir que los estudiantes poseen la capacidad para sentir satisfacción de sí mismo y expresar sentimientos positivos y por ende optimismo en general; a pesar de posibles adversidades.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los objetivos específicos respecto al nivel de Procrastinación Académica, se determina que un 40.8% de los estudiantes lo distinguen como un nivel medio.

Estos datos son similares a los hallados en Chan (2011) en su investigación “Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior”; donde tuvo la finalidad de presentar cómo la procrastinación o el posponer actividades académicas durante la formación del

estudiante de educación superior, se relaciona con su rendimiento académico. Por tanto, la importancia del estudio radica en la identificación de aspectos asociados a la procrastinación en jóvenes, y cómo ello puede incidir en su formación y desempeño pre-profesional.

Esto nos conlleva a deducir que probablemente un gran porcentaje de los estudiantes de segundo grado de secundaria presentan dificultades en el cumplimiento de sus actividades académicas. Dejan sus tareas y responsabilidades escolares para el último momento, postergan trabajos y lecturas que les desagradan, no presentan motivaciones ni hábitos de estudio y cada vez que realizan alguna tarea la entregan sin la revisión anticipada (Busko 1997).

De acuerdo a los resultados obtenidos en los Componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo de la Inteligencia Emocional con la Procrastinación Académica, se determina que existe una relación negativa inversa entre ambas variables.

Estos resultados obtenidos se aproximan a los de Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens (2011); en su investigación titulada “La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica”, en donde se plantearon como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, teniendo en cuenta la influencia del género y la edad en estas variables. Donde se obtuvo como resultados que la procrastinación mantiene una correlación significativa negativa con la inteligencia emocional.

Por último, ante los resultados expuestos líneas arriba, se acepta la hipótesis planteada en el presente estudio de investigación, lo que indica que la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica son variables que guardan una relación negativa inversa en los estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Barranca; es decir mientras más altos sean sus niveles de Inteligencia Emocional, presentarán menor probabilidad de conducta procrastinadora.

En este sentido, los estudiantes de segundo grado de secundaria se encuentran en un nivel medio o promedio con tendencia a subir, esperando se mantengan dichos niveles o en caso contrario se eleven.

## IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

- ψ De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio realizado, se concluye que existe una relación negativa inversa entre las variables Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa de Barranca, 2017.
- ψ Respecto a los Componentes de la Inteligencia Emocional se aprecia un nivel Promedio en los siguientes componentes: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de Estrés y Ánimo; asimismo el componente Adaptabilidad con un nivel Excelente desarrollada.
- ψ En los niveles de Procrastinación Académica de los estudiantes de segundo grado de secundaria, se concluye que existe un mayor porcentaje en el nivel medio (40.8%).
- ψ Entre los componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica se concluye que existe una relación negativa inversa.

## Recomendaciones

- ψ Para los futuros investigadores, sugiero tomar como base la presente investigación, que permitan analizar el tema con mayor profundidad; ya que existe muy poca información en nuestro medio sobre Inteligencia Emocional y su relación con la Procrastinación Académica; sabiendo que es un tema de gran importancia.
- ψ Incorporar en la enseñanza secundaria programas que contengan estrategias para desarrollar la inteligencia emocional, y mejorar los niveles de la procrastinación académica en los estudiantes; como talleres de hábitos de estudio y técnicas de estudio.
- ψ Trabajar programas con temas dirigido a la Inteligencia Interpersonal y manejo de estrés a través de técnicas y talleres; de esta manera lograr no evidenciar una conducta procrastinadora, mejorar el bienestar psicológico y social en los estudiantes y finalmente ir elaborando un adecuado proyecto de vida.



## Referencias Bibliográficas

### Investigaciones:

- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, Concepció (2011). *“La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica”*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(3), 87-96. Recuperado de <http://www.aufop.com>, 09-07-13.
- Leandra Catalina Cardona Villar (2015) *“Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios”*. Tesis. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.
- Norma Lidia Rosas Tavares (2010) *“Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao”*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Oscar Ricardo Alvarez Blas (2010) *“Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana.”* Proyecto académico. Universidad de Lima, Perú.
- Marlene Cabrera Gonzales (2011) en su investigación *“Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao”*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Luis Alberto Chan Bazalar (2011) *“Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior”*. Revista de Postgrado / Temática Psicológica Vol.7 - 2011.

- Ackerman, D. y Gross, B. L. (2007). *I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate*. Journal of Marketing Education, 29, 97–110.
- Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, r. 2000. *Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory*. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass, págs. 363-88.
- Brody, L. R.(1999). *The socialization of gender differences in emotional expression*. En Fisher (Eds.), Gender and Emotion. Cambridge University Press.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of procrastination student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Ciarrochi, j. V.; Chan, a. C. Y Caputi, P.: «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», en *Personale and Individual Differences*, 28 (2000), pp. 539-561.
- Ciarroch1, j.; Chan, a. Y Bajgar, j.: «Measuring emotional intelligence in adolescents», en *Personality and Individual Diffevences*, 31 (2001), pp. 1105-1119.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination. In J.R. Ferrari, J. L. Johnson & W.G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and Treatment* (pp.71-92). New York: Plenum Press.
- Ellis, A. y Knaus, W. J. (2002) *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.

- Extremera, n. & Fernández-Berrocal, p. (2003). “*La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*”. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, p.; Alcaide, r.; Domínguez, e.; Fernández-Mcnally, c.; ramos, n. S. Y Ravira, m.: «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares», en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga, 1998.
- Fernández-Berrocal, P.; Ramos, N. y Orozco, F.: «La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo», en *Toko-Ginecología Práctica*, 59 (1999), pp. 1-5.
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N. y Extremera, N.: «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (2001), pp. 1-15.
- Fischer, A.(2001) *Gender and Emotions: Social psychological perspectives* Cambridge University Press.
- Góleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). *Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety*. *Journal of Counseling y 68 Development*, 76(3), 317-324.
- Howell, A. J., y Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies*. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Lay, C. H. (1986). *At last, my research article on procrastination*. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Ontario: Multi-Health System.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). *Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?* American Psychologist, 63(6), 503-517..
- McClure, S. M., Ericson, K. M., Laibson, D. I., Loewenstein, G., y Cohen, J. D. (2007). Time discounting for primary rewards. *Journal of Neuroscience*, 27(21), 5796-5804.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional intelligence and social and academic adaptation to school*. Psicothema, 18, 112-117.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (2ª ed.) *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México. Trillas, 1979. 2ª ed., 1982.
- Papalia, D; Wendkos, S; Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. 69 8ª edición. Mc Grau Hill. Colombia. Martí,
- Rice, C. L. 2000. *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Tesis para optar el grado de Maestría. Malibu, CA: Pepperdine University.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9 (3), 185 -211. Basic Books.

- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). *Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates*. Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. Psychological Bulletin, 133(1), 65-94.
- Tuckman, B. (1990). *Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Procrastination Scale*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/14952850/1990-TuckmanProcrastination-Scale>
- Wolters, C. A.(2003). *Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective*. Journal of Educational Psychology, 95, 179 –187.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D. y Matthews, G.: «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist*, 37 (2002), pp. 215-231.

**Anexos****SOLICITUD DE PERMISO**

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”

Barranca, 10 de Abril del 2017

**Institución:** I.E. Miguel Grau

**Director:** Arturo Vergara Manrique

Asunto:

**AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

Yo, Carmen del Rosario Núñez Trejo, de la Universidad San Pedro, Facultad de Ciencias de la Salud, de la Escuela Profesional de Psicología de esta ciudad, de mi especial consideración me dirijo ante usted, con todo respeto y expongo:

Que, siendo egresada de la escuela profesional de Psicología, estoy realizando mi proyecto de investigación abocada en el estudio de la Psicología Educativa, por tal motivo solicito trabajar con los estudiantes del segundo grado de secundaria de este Centro Educativo.

Sin otro particular y agradeciéndole por anticipado la atención que le merezca la presente.

## **CARTA DE CONSENTIMIENTO**

Por medio de esta carta doy mi consentimiento formal para participar en la investigación “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa - Barranca, 2017”, que está realizando la estudiante de la escuela profesional de Psicología de la Universidad San Pedro.

A través de este documento acepto que he sido debidamente informado acerca del objetivo de estudio, por lo que declaro que tengo conocimientos de los beneficios y dificultades que pudiera acarrear mi participación.

A la vez la estudiante responsable de la investigación se ha comprometido a brindar información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo adecuado que pueda ser ventajoso para mi persona.

Barranca, 2017.

Nombre : \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
 Colegio : \_\_\_\_\_ Estatal ( ) Particular ( )  
 Grado : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por  
 Nelly Ugarriza Chávez  
 Liz Pajares Del Aguila



### INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4



		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

*Gracias por completar el cuestionario.*

## ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Deborah Ann Busko (1998)

Adaptación: Óscar Álvarez

Sexo:

Edad:

Grado:

### Instrucciones

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	Item	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					